



PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI DIGITALI. FREIRE, IL DIGITALE E L'UTOPIA PEDAGOGICA.

FRANCESCA RAVANELLI
Università di Bolzano
francesca.Ravanelli@unibz.it

FILIPPO CERETTI
Università di Bolzano
filippoCarlo.Ceretti@unibz.it

Abstract

Freire was one of the most important references for Media Education. New digital media are changing both the social-communicative context and the pedagogical challenges. This paper aims to connect these two elements: Freire's pedagogical perspective and digital media as teaching-learning resources. First, we define the "digital oppressed" as the people who risk to lose the many opportunities the digital media offer. Secondly, we suggest that, in order to remove digital divide, learning institutions must not only foster reading and technical abilities, but also improve people political participation and social responsibility in digital environment: this is the new deep meaning of "digital literacy". Third, we argue that new learning objectives need new teaching approach: as Freire said, community, dialogue, sharing and cooperation must be the key concepts – actually assumed from the online experience – for a new educative style. Teachers are the core element in this innovative process. Therefore, Freire inspires the digital pedagogy to be utopian and human centred.

Key words: digital oppressed, digital divide, digital literacy, learning technology, media-humankind.

Sunto

La pedagogia degli oppressi di Freire ha da sempre ispirato la Media Education internazionale, sia sul versante dell'analisi critica dei messaggi (per smascherarne le iscrizioni di egemonia culturale e politica) sia sul versante del ruolo emancipatorio dell'intervento educativo. La rapida evoluzione tecnologica dei media digitali rende necessaria una ricollocazione di queste suggestioni all'interno di un nuovo contesto socio-comunicativo. A partire dalla definizione di oppressi digitali - tutti coloro che non possiedono gli strumenti culturali per cogliere le opportunità della Rete e che, quindi, restano esclusi dai processi di emancipazione culturale e personale - questo articolo in primo luogo individua come questione pedagogica il digital divide di "secondo livello", ossia la sfera della realizzazione socio-politica (la partecipazione digitale) e della crescita etica e personale (la responsabilità digitale) dei soggetti; in secondo luogo rilegge il concetto freireiano di lettura del mondo in chiave digitale; in terzo luogo aggiorna il concetto di alfabetizzazione mediale in ordine non tanto alla capacità di decodifica dei messaggi mediali quanto alla multidimensionalità della competenza digitale, che richiede l'innovazione degli approcci didattici; in quarto luogo rileva la centralità della dimensione comunitaria e della comunicazione dialogica nelle dinamiche della cultura digitale, un elemento che potrebbe trasformare radicalmente anche la prassi educativa; infine sottolinea l'importanza strategica degli educatori nell'accompagnare questo processo di rinnovamento pedagogico, che richiede d'altra parte nuove modalità di auto-aggiornamento online. Questo percorso articolato apre infine una prospettiva che – seguendo la suggestione utopica del pensiero di Freire – invita a considerare la sfida digitale l'occasione per ri-progettare una "umanità mediale".

Parole chiave: oppressi digitali, digital divide, competenza digitale, tecnologie educative, umanità mediale.

Gli oppressi digitali

Che senso ha parlare della pedagogia di Freire nella società occidentale del terzo millennio? È possibile traslare un progetto educativo di “liberazione” in un mondo che tende a spostare la propria attenzione sul “potere tecnologico”, sul controllo dell’*informazione* – che va oltre il controllo della *produzione* – e sul dominio della sfera simbolica e discorsiva? In che modo possiamo assumere il paradigma pedagogico sviluppato da Paulo Freire e declinarlo sulle nuove esigenze della società “dell’informazione” o “della conoscenza”, laddove il bene maggiore è costituito dall’accesso alla cultura attraverso mezzi tecnologici che sono divenuti largamente disponibili?

Nella società in Rete (Castells, 2002), in cui “è il capitale intellettuale la forza dominante” e dove “i fornitori che accumulano capitale intellettuale esercitano un controllo sulle condizioni e sui termini che vincolano l’accesso a conoscenze, idee ed esperienze fondamentali” (Rifkin, 2000, pp.7-8), la questione critica che richiama l’attenzione pedagogica “non riguarda più semplicemente l’accesso ai mezzi, ma l’accesso, attraverso i mezzi, alla cultura” (p.312). Il problema dell’inclusione e dell’equità viene attualmente a ridefinirsi innanzitutto in relazione alla possibilità di entrare in Rete e attingere alla conoscenza e conseguentemente di contribuire alla sua co-costruzione. Di fatto, nell’attuale sviluppo del Web emergono fenomeni contrastanti, accompagnati da retoriche di segno opposto. Da un lato, Internet costituirebbe l’opportunità concreta di una crescita culturale senza precedenti (Negroponte, 1995; Rheingold, 1994; Lévy, 1999; Jenkins, 2010), basata su nuove logiche di condivisione collettiva del sapere; dall’altro lato, l’invasione tecnologica rischierebbe di disumanizzare la società e di impoverire i processi di costruzione della conoscenza (Morozov, 2012; Carr, 2011; Lovink, 2008). Senza cadere in visioni eccessive e secondo una prospettiva “culturologica”, è comunque vero che una situazione di subalternità e di “oppressione” sembra essere paradossalmente in aumento proprio in questa società iper-tecnologica, nella quale le dinamiche di creazione e distribuzione del sapere sono intrecciate con le logiche della globalizzazione tecno-comunicativa e producono quindi un discrimine tra chi partecipa attivamente al processo e chi inevitabilmente è costretto a subirlo. Questo gap sembra contraddire quanto preannunciato dagli ambienti Web 2.0 (O’Reilly, 2005): rispetto ad una auspicata “società della conoscenza”, in cui ogni persona abbia a disposizione mezzi e strumenti potenzialmente illimitati per attingere al sapere, apprendere e agire criticamente e creativamente nei propri spazi di vita, si registra un nuovo fenomeno di “divisione in classi”, di asimmetria culturale, chiamato *digital divide*, che definisce – come vedremo meglio – sia la differenza di opportunità tecnologiche in regioni geografiche diverse, sia la marcata distanza tra chi può sviluppare una *saggezza digitale* e chi rimane immerso nella *cyberstupidity* (Prensky, 2009).

L’accesso e la partecipazione alla produzione culturale della comunità di appartenenza diviene quindi lo snodo fondamentale dal quale partire per analizzare, dal punto di vista educativo, i nuovi bisogni sociali, comprenderne le asimmetrie e individuare modalità efficaci per rimuovere gli ostacoli e colmare i gap che ancora persistono e che impediscono la piena realizzazione dell’utopia espressa da Tim Berners Lee: “The power of the Web is in its universality. Access

by everyone regardless of disability is an essential aspect" (<https://www.w3.org/standards/webdesign/accessibility>). Rendere l'accesso alla Rete – e conseguentemente al sapere, al capitale immateriale della conoscenza umana – un diritto universale costituisce oggi la nuova frontiera pedagogica.

Per questo, nel contesto socio-comunicativo delle Reti si può forse parlare di “oppressi digitali”: la mediapolis globale (Silverstone, 2009) sembra avere parecchie affinità o, meglio, rappresentare una attualizzazione delle condizioni di oppressione analizzate da Paulo Freire, in cui gli oppressi sono coloro che non hanno gli strumenti culturali per cogliere le opportunità della Rete (*pedagogia degli oppressi*), che rimangono così esclusi da ogni processo di emancipazione culturale e personale (*pedagogia dell'autonomia*), in cui si dovrebbe lavorare per fornire prospettive di agentività, di partecipazione, di condivisione, di sviluppo di libertà all'interno di comunità accoglienti e sostenenti (*pedagogia della speranza*).

Proviamo allora a definire il problema pedagogico dell'oppressione digitale e a ritrovare nel progetto di Freire una possibile traccia per affrontarla positivamente.

Le forme del digital divide

Le asimmetrie, le disuguaglianze, le disparità che caratterizzano la diffusione materiale delle reti tecnologiche e il loro utilizzo da parte degli utenti danno luogo a nuove forme di subalternità e di “oppressione”. Ne parleremo nei termini di *digital divide* (disparità digitale), un concetto-ombrello che trova di fatto numerose declinazioni. Ranieri (2006) ci offre una prima articolazione di questa situazione di disuguaglianza, individuandone alcuni tratti costitutivi:

1- digital divide come *divario tecnologico*: il divario è costituito dalla mancanza dell'infrastruttura tecnologica, dall'assenza dei *mezzi materiali* per accedere all'immaginario digitale. Il problema pedagogico, in questo caso, si colloca a livello di politiche ed economie educative di grande scala (nazionali e internazionali);

2- digital divide come *divario tecnologico e sociale*: il divario è individuato non tanto nella strumentazione materiale, quanto nei diversi gradi di *capacità d'uso* dei dispositivi tecnologici da parte dei soggetti, nella loro expertise. Questo secondo livello richiama da vicino la progettazione di training educativi che possono essere attivati sia in famiglia sia a scuola e riguardano le abilità di base, la prima alfabetizzazione tecno-logica;

3- digital divide come *disparità di accesso ai contenuti*: il divario si apre quando si tratta di gestire i testi, le relazioni e le azioni permesse dalla Rete digitale. È evidente che siamo su un piano molto differente, che porta con sé non tanto capacità manuali e logiche, quanto *competenze raffinate* di gestione critica della comunicazione e di consapevolezza socio-relazionale.

Anche l'Agenda Digitale Europea (2015) sottolinea come sia possibile distinguere tre tipi di divario digitale: globale, sociale e democratico. Il primo (*divario globale*) si riferisce alle differenze esistenti tra paesi più o meno sviluppati nella cultura tecnologica; il secondo (*divario sociale*) riguarda le disuguaglianze esistenti all'interno di un singolo paese; il terzo (*divario democratico*) focalizza le condizioni di partecipazione alla vita politica e sociale in base all'uso o meno

efficace e consapevole delle nuove tecnologie. Ancora una volta si sottolinea come la componente cognitiva – una conoscenza e una competenza adeguata – giochi un ruolo cruciale sulla possibilità di accedere e partecipare alla vita culturale e democratica, di avere diritto di parola in tale contesto. Si può conseguentemente parlare di “competenza digitale” come insieme di conoscenze e abilità che determinano un “potere” sociale più o meno definito, in relazione ai dispositivi digitali, pensati come ambiente di produzione politico-culturale e non solo come mezzi di trasmissione di messaggi.

Harghittai (2002) parla di “second-level digital divide” in uno studio in cui analizza l’incidenza di conoscenze e abilità specifiche in relazione al trarre i maggiori benefici o esplorare le opportunità del Web. Questo “secondo livello” interessa la sfera della realizzazione socio-politica (la partecipazione digitale) e della crescita etica e personale (la responsabilità digitale) dei soggetti: è qui che l’attenzione pedagogica deve appuntarsi.

In sostanza, all’interno di società densamente digitalizzate – nelle quali soprattutto l’enorme diffusione degli smartphone ha determinato una vera rivoluzione dei consumi digitali – la questione del divario digitale si pone nei termini di diritto alla “alfabetizzazione” (in una accezione ampia del termine comprendente non soltanto i linguaggi, ma la capacità di analizzarli e utilizzarli criticamente e consapevolmente), della quale le politiche socio-educative devono farsi carico in modo da attivare processi di “problematizzazione-coscientizzazione-liberazione” (Freire, 2002).

Coloro che subiscono la condizione del digital divide possono essere definiti “gli oppressi del Web”, ossia coloro che non hanno parola, che vivono nella “cultura del silenzio”, che non possono accedere o partecipare attivamente alla costruzione della conoscenza che ha luogo, sempre più diffusamente, negli spazi simbolici connessi dalla Rete e con la Rete. Gli oppressi digitali, pur potendo accedere tecnicamente ai contenuti del Web (first-level), tuttavia non sono in grado di esprimersi in autonomia e subiscono passivamente le condizioni imposte dalla cultura dominante, in una situazione di subalternità e sfruttamento che può assumere forme diverse: economico, culturale, morale, personale, sessuale, di genere, tanto per citarne alcune (second-level).

La questione pedagogica dell’oppressione digitale, quindi, si gioca oggi, nelle società avanzate, a livello di *divide funzionale* (ovvero di *knowledge divide*, Unesco 2005). Qui incontriamo l’attualità del discorso pedagogico di Paulo Freire: l’uguaglianza, la democratizzazione dell’accesso, il diritto di parola, la realizzazione della partecipazione politica, si interfacciano con la dimensione dell’alfabetizzazione “multidimensionale” come mezzo di coscientizzazione, così come pensato da Freire. Proponiamo quindi di declinare nuovamente il suo insegnamento sulle coordinate contemporanee della cultura digitale, provando così a farne l’ossatura di una *pedagogia critica del digitale*.

Negli anni Settanta e Ottanta la Media Education latino-americana (o educomunicazione) si è ampiamente ispirata alla pedagogia freireiana come fondamento dell’analisi critica e disvelante dei messaggi mediali (Rivoltella, 2001). Vorremmo andare oltre a questa lettura, mirando ad “alzare la posta in gioco”: la questione media-educativa oggi non consiste solo nell’educare all’uso dei media e alla fruizione critica dei messaggi, per smascherarne gli obiettivi di

oppressione politica nascosti (Masterman, 1985), ma anche nell'educare a *liberarsi con* i media digitali, sfruttandone consapevolmente le opportunità di partecipazione culturale e politica.

Esattamente come nelle recenti prospettive di Lévy (1999), Siemens (2005) e Jenkins (2010), sostenitori dell'intelligenza collettiva e connettiva e delle logiche di open learning, per Freire è necessario concentrarsi:

a. *sui modi e sulle forme dell'apprendere e dell'insegnare* (anziché sui contenuti) ossia, nel contesto digitale, *sui nuovi significati dell'alfabetizzazione*, e

b. *sulle dinamiche trasformative della conoscenza* (anziché sulla sua strutturazione) ossia, nel contesto digitale, sulla partecipazione, sulla collaborazione e sulla condivisione dei saperi e delle pratiche (Wenger, 2006), sulle relazioni e *infine sul dialogo* (cfr. dialogical approach – Wegerif, 2013).

Leggere il mondo digitale: il nuovo contesto dell'educare

Secondo Moacir Gadotti (2002), una analisi attenta della proposta educativa di Paulo Freire evidenzia che il primo passaggio del suo metodo di appropriazione della conoscenza è la *lettura del mondo*, un atto che in sé è spontaneo per l'essere umano, sostenuto dalla curiosità come preconditione alla conoscenza. Una lettura che va fatta con tutti i sensi, “una lettura che percepisce il locale e il globale, una lettura del mondo globalizzato”.

È lo stesso Freire che sottolinea l'importanza di assumere il contesto locale degli studenti come punto di partenza per capire come essi stanno costruendo il mondo. Reggio (2016) parla di *osservazione partecipante ed ascolto attivo* da parte di chi (educatore, formatore, insegnante, operatore sociale...) interviene in un determinato contesto sociale o organizzativo. Si tratta di “sintonizzarsi” con quello che Freire definiva l' “universo lessicale” delle persone con le quali si entra in contatto.

La lettura del mondo allora diviene quella dell'educatore che ascolta, legge, raccoglie le parole del contesto dei nuovi studenti, contesto profondamente influenzato dall'uso delle nuove tecnologie, che sono spesso monopolizzate da pochi brand e i cui risultati possono essere identificati in una “cultura comune” (Buckingham, 2003). Altre parole del contesto potrebbero essere, sempre secondo Buckingham, la *crossmedialità*, ma anche la *diffusione di communities*. Le nuove tecnologie, con la rapida evoluzione del formato digitale caratterizzato da estrema portabilità e mobilità hanno introdotto nuove pratiche e nuove parole: *personal device*, *sharing*, *connettività*, *network*, *social network*, *video-visual communication*, *app*, *selfie*... Un universo lessicale rappresentativo di pratiche comunicative, sociali e culturali che va quindi preso in carico dagli educatori attraverso altrettante nuove forme di “osservazione partecipante”, di etnografia della Rete e del mondo digitale, una *netnography* necessaria per conoscere il mondo degli studenti del nuovo millennio, variamente etichettati come *nativi digitali*, *generazione Y*, *Net generation*, *Screen generation*, *Millennials* (Carenzio, 2010): una generazione che vive esperienze di comunicazione multi-mediate, inedite e complesse, da ascoltare ed esplorare per coglierne le “parole generatrici”. Come dice Freire (1987): “la lettura del mondo precede quella delle

parole, mentre la lettura delle parole ha bisogno di essere continuamente implicata e verificata nella lettura del mondo”.

Nuove parole quindi, parole che mutano, si ibridano con altri linguaggi, con nuovi segni, si realizzano in forme diverse, *sono multimedia e multicode, perfettibili e condivise* (Maragliano, Pireddu, 2015), dinamiche e pronte a riconfigurarsi nell’incontro con altre parole in una sorta di *mashup* continuo.

Nel processo di conoscenza del mondo e di analisi del contesto in cui oggi hanno luogo i processi educativi, andranno quindi prese in carico le nuove parole e le nuove pratiche che gli strumenti digitali hanno “naturalizzato”: pratiche audiovisuali e testuali che si contaminano e mixano in continui storytelling digitali pronti ad essere condivisi in un processo di interazione e di modifica. In questa dinamica, le applicazioni “ready to use” se da un lato semplificano la trasformazione del contenuto, dall’altro lato costituiscono una “scorciatoia cognitiva” che lascia l’utente nella inconsapevolezza delle logiche di trasformazione. H. Gardner (2014) parla al proposito di “Generazione app” per definire un mondo giovanile che viene profondamente condizionato dall’uso massiccio delle applicazioni software nei livelli delle componenti personali – identità, intimità, immaginazione – con effetti positivi o negativi che variano a seconda del livello di conoscenza/competenza dei soggetti.

Durante la fase di presa d’atto delle caratteristiche del contesto, le persone coinvolte riceveranno la prima rappresentazione del mondo nel quale sono immersi, cominciando a comprenderne gli elementi che lo costituiscono e gli effetti provocati dalle forme comunicative. È questa una fase importante per gli oppressi digitali, poiché potranno già appropriarsi di un primo ri-conoscimento delle forme e dei contenuti con cui si relazionano, iniziando così un processo di problematizzazione e di lettura consapevole, primo passo per la coscientizzazione, la responsabilizzazione, l’educazione di sé e del mondo stesso.

Alfabetizzazione digitale secondo Freire

Per Freire, l’alfabetizzazione non riguarda l’acquisizione meccanica di una serie di procedure per imparare a leggere e scrivere (Zinant, 2012), ma deve condurre lo studente ad un pensiero critico sull’essere umano stesso e al suo contesto di vita, attraverso tre fasi consequenziali:

1. la fase della ricerca (scoperta del contesto lessicale e culturale in cui vengono individuate parole e temi generatori);
2. la fase della tematizzazione (in cui vengono codificati e successivamente decodificati gli argomenti precedentemente individuati);
3. la fase della problematizzazione (si torna al concreto, rivedendo criticamente e problematizzando).

Questo processo offre agli studenti gli strumenti per comprendere, anzi per “afferrare” la realtà. Appropriarsi della parola significa comprenderne le sue dimensioni costitutive: azione e riflessione che si traducono nella prassi, come azione congiunta tra esse tanto che “sacrificandone una delle due, immediatamente l’altra ne risente” (Freire, 2002, p.77).

Come interagisce questa prospettiva con i differenti approcci ad una “radicale” alfabetizzazione mediale e digitale? Già Buckingham (2003), individuava

modalità simili per utilizzare i media digitali secondo una prospettiva integrata e critica, e quindi coscientizzante, attraverso fasi di conoscenza e riflessione che andassero ad esplorare la produzione e il contesto, il linguaggio utilizzato, la rappresentazione e il pubblico di riferimento, in un ciclo pratica-teoria-pratica in cui gli studenti si potessero appropriare dei linguaggi mediali e dei loro usi per poter partecipare attivamente alla vita culturale di riferimento.

Tuttavia anche questa proposta può risultare superata in un'epoca in cui, in tempi brevissimi, i media hanno cambiato e cambiano continuamente la loro natura: da strumenti e/o ambienti si sono evoluti in una condizione "embeddata", incorporata nella vita quotidiana e negli oggetti che ruotano intorno ad essa. Essi sono diventati "trasparenti" o meglio si sono "naturalizzati"; Rivoltella (2015a) afferma: "they are no more something we can take care of or not, but a natural dimension of our knowledge, jobs and relationships". Siamo quindi nella *post-media era*, in cui i media hanno cambiato ruolo e significato: la nostra attenzione deve definitivamente spostarsi dalla tecnologia alle pratiche (Eugeni, 2015). Non è sufficiente focalizzarsi sugli strumenti o sugli ambienti da introdurre nello spazio di apprendimento, ma concentrarsi sulle pratiche degli studenti e dei docenti, pratiche che possono o meno includere la tecnologia, tuttavia il focus è centrato sulle persone, sul loro agire, sui loro discorsi, sulle condivisioni, in definitiva sulla loro prassi. In questo modo siamo riportati ancora una volta alla pedagogia e al "metodo Freire", per cui la prassi è processo continuo di lettura-produzione, tra azione e riflessione.

Se il discorso si sposta sulle pratiche sarà quindi necessario che gli ambienti educativi utilizzino queste modalità all'interno del loro setting, facendole diventare "pratiche educative ed inclusive" quotidiane e rivolte a tutti. I recenti documenti europei (Opening up Education, 2013) e italiani (Piano Nazionale Scuola Digitale - PNSD 2015) hanno dimostrato che il fenomeno è talmente pervasivo dal punto di vista culturale che la scuola chiaramente non ne è potuta rimanere esclusa o indifferente ed ha attuato diverse azioni per cercare di inserire questa alfabetizzazione agli strumenti e con gli strumenti tecnologici nei percorsi formativi. L'indagine Oecd *Student, Computers and Learning. Making the Connection* (OECD, 2015) ha evidenziato però che non può trattarsi solo di inserimento di nuovi apparati tecnologici, poiché l'introduzione sinora avvenuta in Europa non è stata granché efficace: i dati dimostrano che le competenze degli studenti non sono aumentate significativamente con l'uso della tecnologia, anzi, in alcuni casi si è conseguito l'effetto contrario. Probabilmente questo fallimento va ricondotto all'assenza di un organico progetto di *educazione mediale*, in cui i nuovi media costituiscano una autentica realtà educativa, capace di accogliere "naturalmente" le nuove parole e le logiche sottese, in un rapporto sinergico di lettura-riflessione-creazione-metacognizione, secondo la prassi freireiana.

In questa prospettiva, le competenze necessarie divengono più complesse. La competenza digitale (*digital literacy*) deve essere comprensiva e racchiudere al suo interno altre literacies corrispondenti alle "tecno-logiche" della comunicazione dei personal-social media. Si parla a questo proposito di *information technology literacy, Information literacy, media e visual literacies, network literacy*... "Ne deriva una visione tridimensionale del costrutto, data dall'integrazione della dimensione tecnica, cognitiva/metacognitiva, etica/sociale:

una combinazione complessa di capacità, abilità e conoscenze” (Cfr. Pennazio, Traverso, Parmigiani, 2013). In questa prospettiva la *digital literacy* non si sviluppa semplicemente introducendo le tecnologie e le applicazioni ma richiede di rovesciare l’approccio, progettando ambienti di apprendimento e percorsi in cui siano gli studenti a co-costruire queste competenze con l’uso più meno frequente di strumenti e ambienti digitali. Un esempio di innovazione didattica in questa direzione è forse l’approccio della *flipped classroom* (Bergman, Sams, 2012) che, grazie ai nuovi prodotti mediali e alle pratiche di condivisione e network, rovescia letteralmente il processo insegnamento-apprendimento. In questo senso si muove anche la proposta del metodo EAS – Episodi Situati di Apprendimento (Rivoltella, 2013), che prevede l’utilizzo di strumenti, dispositivi e formati digitali nel momento della lettura e della produzione dei contenuti. Apprendimento ed insegnamento diventano processi situati, collaborativi, co-costruiti anche con l’uso consapevole dei media digitali utilizzati quotidianamente dagli studenti (ad esempio nell’approccio BYOD - Bring Your Own Device). Lungo questa linea di incontro tra didattiche e *digital literacy* si collocano anche i progetti didattici che includono il *coding* come sviluppo del pensiero computazionale, così da introdurre alla progettazione delle applicazioni come chiave per “liberare” e trasformare il mondo. Lo stesso presidente USA, Barack Obama, ha espresso questo punto di vista con uno slogan: “Non comprate un nuovo videogame: fatene uno. Non scaricate l’ultima app: disegnatela. Non usate semplicemente il vostro telefono: programmatelo”. Allo stesso modo H. Gardner (2014), afferma che è necessario dare ai giovani gli strumenti per passare da uno stato di app-dipendenza ad uno di app-attività; nei termini freireiani, si tratta di passare alla dallo stato di oppressione digitale a quello di libertà digitale.

La dimensione della comunità e il dialogo

Leggere il contesto digitale e sviluppare una consapevolezza profondamente alfabetizzata sono aspetti irrinunciabili dell’ipotetica “pedagogia mediale” di Freire; ma l’elemento educativo che permette non solo di verificare la comprensione, ma anche di costruire i significati, è la pratica del *dialogo*. La lettura dell’altro diviene indispensabile per validare la ricerca della verità. Qualora la verità abbia valore solo se condivisa da qualcuno, ciò porterà inevitabilmente alla creazione di interdipendenza, alla solidarietà sociale, alla corresponsabilità. La ricerca del dialogo deve avvenire tra studenti ma anche tra studenti ed educatori: il metodo Freire stabilisce una forte interazione tra educatori ed educandi che partecipano al processo di coscientizzazione. Come più volte viene affermato da Freire (2002): “Nessuno educa nessuno, e neppure se stesso; gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo”.

La comunità è uno dei pilastri costitutivi della vita digitale, dello stare in rete, tuttavia il *senso* della comunità va anch’esso educato e costruito. La progressiva diffusione di Internet ha certamente rovesciato i paradigmi della comunicazione, che da mono-logica (mass-media) è diventata dia-logica e multi-dimensionale, aprendo le porte alla moltiplicazione incontrollata delle fonti, alla disintermediazione dell’informazione e alla questione della *privacy*. In questo contesto fluido - a fianco ad una crescita esponenziale della produzione culturale -

sono nate molteplici pratiche di “oppressione”, esercitate proprio a scapito di coloro che non hanno gli strumenti informativi e culturali per poter fronteggiare il fenomeno e diventano bersagli inermi di una dis-comunicazione. Pensiamo ad esempio al cyberbullismo: forme e stili di comunicazione violenti, aggressivi, denigratori, irrispettosi, fraudolenti, lesivi della reputazione altrui, escludenti, persecutori (Genta, Brighi, Marini, 2009). Dall'altra parte Wegerif (2013) afferma che è proprio attraverso le potenzialità di Internet che si può educare al dialogo, si può offrire/trovare collaborazione online, si possono costruire comunità di interesse e mettere a disposizione di tutti contenuti di qualità, attraverso la pratica dello *sharing*.

È la rete stessa che - rivelando le dinamiche antisociali - offre al contempo modelli altamente positivi riguardanti l'approccio dialogico e partecipativo, in cui il confronto con gli altri diviene, freirianamente, la modalità per validare la costruzione di conoscenza. Il più eclatante e longevo è costituito dal progetto “bottom up” di Wikipedia, ma altri esempi riguardano il cosiddetto software libero, la piattaforma Moodle per l'online learning, la community di Mozilla e il suo progetto di Internet safety “Helping to keep it healthy, open and accessible to all” (<https://www.mozilla.org/en-US/internet-health/>) per l'educazione civica in rete, le risorse educative aperte (OER), il video-sharing con i tutorial e i webinar, nonché il fenomeno rivoluzionario dei MOOCs (Massive Open Online Courses) che hanno connesso milioni di persone intorno a disparati temi di apprendimento. Anche in contesti informali, quindi, sono nati progetti e opportunità che hanno contribuito a collegare e “alfabetizzare” molti individui, a diffondere la cultura della condivisione, della comunità, della gratuità, del dono (Mauss, 2002).

Anche i *social network* hanno rivelato grandi potenzialità per lo sviluppo della socialità e degli apprendimenti (Ranieri, Manca, 2013); tuttavia essi - per l'immediatezza, l'assenza di vincoli e la pervasività nella Rete - sono spesso luoghi “da educare” affinché rappresentino una potenzialità comunicativa anziché una situazione oppressiva. Educazione alla parola, al rispetto, alla positività, alla speranza piuttosto che all'offesa e alla negazione dell'altro. In questo senso si sta muovendo il Progetto *Parole o_Stili*, sul potere delle “parole”, che “ha l'ambizione di essere questo: l'occasione per ridefinire lo stile con cui stare in rete e magari diffondere il virus positivo dello ‘scelgo le parole con cura’, perché le parole sono importanti” (<http://www.paroleostili.com/il-programma/>). Risulta evidente che lo sviluppo della competenza comunicativo-dialogica come pure della dimensione comunitaria rappresentino le sfide che devono essere raccolte dalla scuola e dalle istituzioni formative del terzo millennio, per fare in modo che gli artefatti tecnologici e gli ambienti digitali in cui gli studenti sono immersi possano giocare un ruolo abilitante riguardo alle opportunità (*opportunities*) a disposizione, per rendere possibile l'*agency*, ovvero diventare elementi capacitanti (Nussbaum, 2012; Sen, 2010) per tutti e non solo per pochi privilegiati che ne comprendono il valore e le potenzialità. Connessione, dialogo, comunità, cultura partecipativa (Jenkins, 2010) sembrano essere dunque le pratiche che disegnano la *pedagogia 2.0* (Mc Loughin, 2008), che viene rappresentata come triangolazione tra produzione, partecipazione, personalizzazione, (le 3P della pedagogia 2.0) e che implica la gestione consapevole, etica e creativa dei processi che avvengono nel network degli ambienti connessi. Il contrasto e la lotta

all'oppressione digitale avviene quindi attraverso una nuova visione dell'apprendimento/insegnamento in ambienti estesi - con la tecnologia e nella tecnologia - in cui la connessione di persone, contesti e saperi, permetta di conoscere insieme le parole e il mondo e di potervi partecipare con la propria voce. Una prospettiva che supera la concezione di rigidi luoghi e tempi per l'apprendimento per approdare ad un costrutto di *learning ecology* (Siemens, 2006), basato sulla flessibilità, sul dialogo, sulle comunità di apprendimento, sull'integrazione del non formale e dell'informale, come pure del reale e del digitale, secondo una dimensione esistenziale che viene ormai definita "*onlife*" (Floridi, 2015).

Il compito degli educatori

Per guidare gli studenti in questo processo di educazione digitale, diretta a sviluppare non abilità tecniche ma una consapevolezza mediale, è necessario sollecitare anche chi attiva e sostiene il processo di alfabetizzazione e di liberazione: è necessario "formare i formatori" mediali.

È questo un altro punto importante nella prospettiva di Freire, il quale afferma che i formatori si devono educare insieme agli educandi, con ciò implicando la necessità di conoscere e partecipare attivamente al mondo di questi ultimi per coglierne le necessità; "un formatore flessibile, tollerante, in grado di ascoltare, di capire senza giudicare, di abbandonare gli stereotipi e immergersi nel contesto storico culturale che diventerà la sua aula [...] solo così potrà elaborare programmi ad hoc, individuare i temi generatori di un determinato gruppo" (Andrianopoli Cardullo, p. 181). Un ruolo che non può essere autoritario e antidialogico, ma direttivo, nel senso che deve dirigere uno studio serio; Freire avrebbe definito questa posizione "radical-democratica, perché pretende la direttività e la libertà contemporaneamente, senza autoritarismo da parte dell'insegnante e senza lassismo da parte degli alunni" (cit. in Gadotti, 1995, p. 37).

Allo stesso modo il teorico del connettivismo George Siemens (2006), nel mettere in discussione gli attuali setting di apprendimento - che riproducono quelli unidirezionali, gerarchici, tipici della cultura impositiva dei mass media - sembra quasi parafrasare le critiche di Freire quando afferma: "The newspaper publishes, we consume. The teacher instructs, we learn. The news is broadcast, we listen"; e quando ribadisce la prospettiva freiriana con un enunciato dall'andamento infinito ("The learner is the teacher is the learner") in una spirale continua che evidenzia il rapporto dialogico e interdipendente tra educatori e educandi.

Dopo aver sperimentato i primi corsi c-Moocs (connective-Massive-Online-Open Courses), basati sull'apprendimento connesso in Rete, ancora Siemens (2010) esprime la necessità di ridefinire il ruolo del docente, che sembra incredibilmente assomigliare a quello previsto da Freire. Negli ambienti di apprendimento in Rete il docente deve essere un nodo specializzato della rete, colui che "tematizza" e "problematizza" non aprioristicamente, ma seguendo i dialoghi degli studenti, che fa sintesi "aggregando" i contenuti e aiuta gli studenti nel selezionare e filtrare le informazioni e che, contemporaneamente, offre modelli di partecipazione e pensiero critico.

Da questo punto di vista anche il docente deve quindi formarsi per esperire la prassi dello stare negli ambienti digitali e connessi, per appropriarsi *delle parole e del mondo* nel quale gli studenti sono immersi e nel quale devono sviluppare la propria forma di coscientizzazione. Sarà quindi necessario pensare anche per i formatori una modalità di auto-formazione che coniughi proposte formali e pratiche informali da esercitare criticamente e riflessivamente negli stessi ambienti digitali. Da questo punto di vista i social network sembrano configurarsi come ambienti di apprendimento dialogici e connessi, opportunità per la dimensione comunitaria, per la condivisione di pratiche, per il confronto e per il dialogo, per il collegamento tra la dimensione reale e quella digitale che va a fondersi in una prospettiva di auto-formazione “onlife” (Ceretti, Ravanelli, 2017).

Conclusioni: speranza e utopia pedagogica

Freire si esprimeva così nei riguardi delle prime tecnologie digitali che si diffondevano negli anni Ottanta in Brasile:

“Io non sono contro l'informatica, non sono contro l'uso dei computer [...]. Il problema è quello di sapere a servizio di chi, e di che, ora l'informatica entrerà massicciamente nell'educazione brasiliana [...]. Il mio timore, perciò, è che l'introduzione di questi mezzi sofisticati nel campo educativo, ancora una volta, favorisca quelli che possono a discapito di quelli che non possono. Per questo io dico che la critica a tutto questo non è tecnica, ma politica” (cit. in Gadotti, 1995, p. 47).

A distanza di oltre tre decenni, Maragliano e Pireddu (2015) affermano che:

“Oggi il software rende possibile gran parte del vivere sociale: informazione, saperi, relazioni, conoscenza, reticolarità dipendono dalla dimensione informatica, che dunque influenza profondamente quella culturale. Il software e gli algoritmi ormai stanno di fatto plasmando la nostra cultura, e l'infrastruttura di rete e le pratiche di produzione e condivisione di contenuti digitali favoriscono la diffusione di saperi multicode, connettivi e aperti. Appare dunque sempre più necessario considerare il digitale e la rete come occasione per avviare un deciso ripensamento della sostanza stessa dell'educare, secondo un'accezione ampia del termine”.

L'introduzione dei media digitali si è fatta sistema, ha conseguito una dimensione di ambiente di apprendimento esteso, si è “incorporata” nella vita stessa; risulta quindi urgente un cambio di paradigma dell'educazione stessa per evitare di pensare alla Rete digitale come ad un mondo separato e ai media come protesi dell'uomo, ma ad un sistema *ecologico* in cui sviluppare pratiche che si avvalgono di nuove modalità, di nuove competenze, di nuove literacies. L'intervento educativo ha quindi l'obiettivo di dare a tutti le opportunità di partecipare attivamente e criticamente a questa dimensione complessa e mutevole, in cui la coscientizzazione e la problematizzazione rivestono un ruolo emergente, per non subire l'oppressione dell'invasione informativa e della dominanza culturale di pochi soggetti. La coscientizzazione, come ci ricorda Freire, produce esiti di “umanizzazione” che permettono all'uomo di “essere-più”. È quindi necessario assumere un significato esteso e profondo del termine stesso di educazione (Rivoltella, 2015; Maragliano, 2015), una sorta di “educazione-più” che potremmo anche definire “m-educazione” (Ceretti, 2015), intendendo con essa un processo di appropriazione della realtà mediale e mediata, in tal modo superando l'idea dei media come qualcosa di esterno all'intenzionalità umana, per ripensarli

come proiezioni e progettazioni sociali e culturali, in una prospettiva di *umanità mediale* (Ceretti, Padula, 2016) dove l'“educazione-più” assume una caratterizzazione etica nel senso classico: educare allo stare e all'agire dentro e con i media digitali significa educare alle qualità umane – le *virtù* – per eccellenza (Rivoltella, 2015b).

Quindi il “metodo” Freire appare oggi come una *filosofia dell'educazione*, necessaria per legittimare una *pedagogia critica del digitale*, capace di indicare metodologie e approcci efficaci per insegnare/apprendere nelle scuole estese/onlife del terzo millennio, in cui docenti e studenti si appropriano delle parole del mondo attraverso le pratiche esercitate nell'abitarlo e, contemporaneamente, le decodificano e codificano nuovamente in un processo dialogico di condivisione e ri-creazione che libera, trasforma e pro-getta il mondo stesso. Questo percorso di appropriazione e ricreazione trova alimento nella *speranza* e nella fiducia nelle potenzialità dell'uomo, nelle sue possibilità di umanizzazione ed emancipazione. Solo in questo modo l'educatore può essere ispirato da una dimensione *utopica* (nel senso freireiano) per attivare una vera rivoluzione pedagogica e non cedere alla prospettiva distopica che vede la tecnologia dominare incontrastata sulla dimensione umana.

Bibliografia

- Alù, A. (2015). Il digital divide culturale è una nuova discriminazione sociale. *Agenda Digitale eu*. <<https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/il-digital-divide-culturale-e-una-nuova-discriminazione-sociale/>> [consultato il 10/08/2017].
- Andrianopoli Cardullo, M. (2004). Paulo Freire: un percorso di apprendimento e coscientizzazione. Genova: Le Mani Microart's edizioni.
- Bergman, J., Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Alexandria, Va: ASCD, ISTE.
- Buckingham, D. (2003). Media Education Literacy: Learning and contemporary culture. Oxford: Ltd.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2011). Valutare la competenza digitale: Prove per la scuola primaria e secondaria. Trento: Centro Studi Erickson.
- Carenzio, A. (2010). Il paesaggio dei consumi, in Rivoltella, P.C., Ferrari, S. (a cura di), A scuola con i media digitali: Problemi, didattiche, strumenti. Milano: Vita e Pensiero.
- Carr, N. (2011). Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello. Milano: Raffaello Cortina.
- Castells, M. (2002). La nascita della società in rete. Milano: Università Bocconi.
- Ceretti, F. (2015). Educare ed educarsi nell'ambiente digitale, in *Mediascapes Journal*, n. 5/2015.
- Ceretti, F., Padula, M. (2016). Umanità Mediale: Teoria sociale e prospettive educative. Pisa: ETS.
- Ceretti F., Ravanelli, F. (2017). La “scuola digitale” dei gruppi Facebook (GFb) dedicati agli insegnanti: verso la formazione onlife? Come valutano i docenti la propria esperienza di auto-aggiornamento digitale, in *Annali online della didattica e della formazione docente*, vol. 9, n. 13, pp. 230-262, <<http://annali.unife.it/adfd/article/view/1444>> [consultato il 10/08/2017].
- Commissione Europea (2013). Opening up Education 2013 per incentivare l'innovazione e le competenze digitali nella scuola e nella società, <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-859_it.htm> [consultato il 11/08/2017].
- Eugenio, R. (2015). La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni. Brescia: Editrice La Scuola.
- Freire, P. (2002). La pedagogia degli oppressi. Ed. it. a cura di Linda Bimbi, Torino: EGA Editore.
- Freire, P., Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the world. London: Routledge.

- Floridi, L. (ed.), (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. London: Springer Open.
- Gadotti, M. (1995). *Leggendo Paulo Freire: Sua vita e opera*. Torino: SEI.
- Gadotti, M. (2002). *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione*, <http://www.clitt.it/contents/scienze_umane-files/pedagogia/60017_Messaggio_PauloFreire.pdf> [consultato il 10/08/2017].
- Gardner, H., Davis, K. (2014). *Generazione app: La testa dei giovani e il loro mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (2009). *Bullismo elettronico: Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*. Roma: Carocci.
- Hargittai, E. (2002). Second Level Digital divide: Differences in people's online skills, in *First Monday*, Vol. 7, n.4, < <http://firstmonday.org/article/view/942/864#h2>> [consultato il 31/07/2017].
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali: Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Lévy, P. (1999). *L'intelligenza collettiva: Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lovink, G. (2008). *Zero comments: Blogging and critical Internet culture*, London: Routledge. (Trad. it., *Zero comments: teoria critica di internet*, Milano, Bruno Mondadori, 2008).
- Maragliano, R., Pireddu, M., Ragone, G. (a cura di), (2015). *Educare ed educarsi nell'ambiente digitale*. *Mediascapes Journal*, n, 5/2015.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono: Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27.
- Morozov, E. (2012). *The NET delusion: The dark side of Internet Freedom*. New York: Publicaffairs.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. New York: First Vintage books edition.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*, <<http://www.oecd.org/edu/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>> [consultato il 31/07/2017].
- O'Reilly T. (2005). *What Is Web 2.0*, <<http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>> [consultato il 24/07/2017].
- Pennazio, V., Traverso, A., & Parmigiani, D., (2013). Digital literacies at school: Students' digital profiles. *Italian Journal of Education Technology*, 21(1), pp. 35-40.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5 (3), <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>> [consultato il 25/07/2017].
- Ranieri, M. (2006). *Nuovi media e apprendimento tra divari e opportunità. Il corpo e la rete: Strumenti di apprendimento interculturale*, Fondazione Intercultura Onlus, Atti del convegno, pp. 223-234.
- Ranieri, M., Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione: Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Reggio, P. (2016). Essere più: La prospettiva della "coscientizzazione" in Paulo Freire come processo educativo e di liberazione, *Formazione e Cambiamento*, n.1-2016 Metodologie d'azione per il cambiamento. <<http://www.formazione-cambiamento.it/numeri/2016/1-metodologie-d-azione-per-l-apprendimento/77-gli-articoli/218-essere-piu-la-prospettiva-della-coscientizzazione-in-paulo-freire-come-processo-educativo-e-di-liberazione>> [consultato il 31/07/2017].
- Rheingold, H. (1994). *Comunità virtuali: Parlare, incontrarsi, vivere nel cyberspazio*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Rifkin J. (2000). *L'era dell'accesso*. Milano: Mondadori.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media Education*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2015a), *Re-thinking media education*, *REM Research on Education and media*, Vol. 7, n.1.
- Rivoltella, P.C. (2015b). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.

- Sen, A. (2010). The mobile and the world: Information Technologies & International Development, 6 (SE), pp.1-3.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), pp. 3-10.
- Siemens, G. (2006), Knowing Knowledge, <http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf > [consultato il 22/07/2017].
- Siemens, G. (2008) Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers, Presented to ITFORUM for Discussion, <https://www.academia.edu/2857165/Learning_and_knowing_in_networks_Changing_roles_for_educators_and_designers?auto=download> [consultato il 22/07/2017].
- Siemens, G. (2010). Teaching in social and technological networks. Connectivism, <learn-academy.org/mediabase/blogs/entries?b_start:int=15&id=706> [consultato il 22/08/2017].
- Silverstone, R. (2009) Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale. Milano: Vita & Pensiero.
- Unesco (2005), Towards Knowledge Societies. Parigi: Unesco.
- Wegerif, R., (2013). Dialogic: Education in the Internet age. London: Routledge.
- Wenger, E., Scaratti, G., Lipari, D. (2006). Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità. Milano: Raffaello Cortina.
- Zinant, L. (2012). I nuovi media come possibili strumenti di “alfabetizzazione” per i tempi moderni, in *Formazione Sviluppo Persona*, anno III, n. 8.